

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Los jóvenes y las relaciones pedagógicas en el espacio universitario.

Sandra María Gómez.

Cita:

Sandra María Gómez (2015). *Los jóvenes y las relaciones pedagógicas en el espacio universitario. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/1044>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los jóvenes y las relaciones pedagógicas en el espacio universitario.

Autora: Gómez, Sandra. Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. USiglo21. sgomezvinales@gmail.com

Resumen

La relación pedagógica es una construcción vincular donde se conjugan aspectos subjetivos y sociales. Se define como una relación intersubjetiva situada en una estructura institucional que se concretiza en el encuentro con el otro, en un contexto social y normativo. Los alumnos tienen representaciones y formas de valorar la tarea docente, que solo se pueden pensar relacionamente considerando las apreciaciones que los mismos tienen sobre los profesores en la universidad, las demandas que les harían y los aspectos centrales que consideran sustantivos para ser estudiantes universitarios. En esta ponencia se presentan, en esta oportunidad, algunos resultados en el marco de una investigación más amplia que ha indagado sobre las características que toma el proceso de constitución del lugar de alumno en la universidad. La metodología de investigación fue de enfoque mixto abordando poblaciones de segundo año de distintas carreras universitarias. Los resultados permitieron confirmar la relevancia, desde un punto de vista psicosocial, que tiene para los alumnos la forma en que los docentes se vinculan durante el proceso formativo, admitiendo que ellos también deben asumir una tarea sostenida y responsable para poder construir conocimientos.

Palabras clave: enseñanza superior, docencia universitaria, investigación universitaria, estudiante universitario

1.- Contextualización

Muchos son las cuestiones que se abordan en el marco de las problemáticas en educación superior, pero hay determinados temas que son el eje estructurante alrededor de los cual se funda el sentido de las prácticas educativas. Uno de ellos es la relación pedagógica entre los docentes y los alumnos.

A partir de investigaciones previas (Laino, Vissani, Gómez, Barrale, 2010; Autor, 2012) y de prácticas de asesoramiento pedagógico anteriores (Gómez, 2013), surge la inquietud de indagar acerca de las representaciones que tienen los alumnos sobre sus profesores en la Universidad. Desde un espacio institucional de asesoramiento pedagógicoⁱ, se realizaron entrevistas a los profesores universitarios y se infirieron dos supuestos sostenidos por algunos docentes que podían impactar en

aspectos de las relaciones intersubjetivas que se jugaban en las prácticas de la enseñanza (Gómez, 2013). Ambos antecedentes alimentan esta investigación.

Por un lado, investigaciones previas, y por el otro, fueron los diálogos entablados con los profesores los que motivaron la necesidad de escuchar a los estudiantes para ver lo que ellos mismos decían respecto de sus profesores. Dichos diálogos llevaron a dos supuestos, los que se supone tienen las formas de acción y de alguna manera afectan tanto la toma de decisiones (en relación al diseño de la clase) como así también los intercambios espontáneos que se dan en el aula. Un primer supuesto aludía a la idea, bastante generalizada, de que los estudiantes eligen una carrera y dicha elección conlleva necesariamente un total convencimiento de que ello era lo que se deseaba. Esta elección implica entonces, desde las expectativas de los docentes, que el alumno pueda mostrar una actitud de interés constante que pueda ser explicitada en gestos, acciones, palabras, que así lo señalen. Esta lectura ubica al estudiante en un lugar de elección voluntaria y cabalmente racional, que supone, un interés seguro y certero sobre lo elegido que exige aprender la “totalidad” de lo ofrecido en las clases. Pero la realidad es más compleja y este supuesto es ilusorio. Si bien podemos partir de la idea de que el alumno se posiciona de manera diferenciada a como lo hacía en el nivel secundario, no podemos afirmar – si reconocemos las diversas trayectorias de vida - que todos los estudiantes llegan de la misma forma. Sabemos que no hay opción completamente racional, ni hay certeza absoluta de su vocación, ni están construidas de antemano todas disposiciones necesarias para manejarse de manera fluida (prácticas naturalizadas) en un espacio que le es novedoso.

El segundo supuesto, concordante con el anterior, remitía a que los estudiantes deben traer consigo las disposiciones necesarias para moverse en el ámbito universitario, competencias que la escuela secundaria debiera haber otorgado. Estas dos presunciones requieren de un alumno recientemente ingresado, un posicionamiento firme, autónomo y auto-gestionado que le permita captar rápidamente la forma de hacer las cosas en la universidad. En algunos docentes esta posición interfiere al momento de pensar las propuestas de enseñanza. Cuando no se alcanzan los logros esperados, los profesores hacen hincapié en la falta de interés o en la escasa formación previa de los estudiantes, siendo los dos obstáculos que explican esta especie de fracaso educativo.

Se torna preciso distinguir que los docentes siempre son, de una forma u otra, referentes significativos para los alumnos. La posición de los profesores en la universidad adquiere otras características si las comparamos con el nivel secundario y es, en el ejercicio de la docencia, en que estas formas adquieren cuerpo y se visibilizan. Los supuestos mencionados sostienen en gran

medida las decisiones de los docentes en torno a sus clases, en función de expectativas que marcan lo que se espera que los alumnos hagan y/o alcancen a hacer. Por otra parte vemos que los alumnos tienen representaciones muy ligadas a un imaginario social que constata estas formas de apreciar la tarea docente, representaciones que solo se pueden pensar relacionadamente, es decir que los estudiantes en alguna forma avalan las demandas de los profesores aun cuando las mismas no puedan ser satisfechas por ellos mismos. La relación de fuerza simbólica es tan eficaz que se acepta, dóxicamente, que esa exigencia es la adecuada aun cuando el alumnos no tenga competencias para poder responder. Este es un punto central en lo que se viene planteando y que motivará el análisis.

Las interpretaciones que se derivaron del asesoramiento pedagógico, a partir de las enunciaciones de los docentes, fomentaron la inquietud por investigar, proceso de indagación que hoy ya cuenta con resultados. Dicha investigación educativa trató sobre *La construcción del lugar de alumno universitario durante el tránsito inicial de las carreras de Abogacía, de Contador Público, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Diseño Gráfico e Ingeniería en Sistemas* (Gómez, 2012, 2014), iniciada en el año 2010 y continúa en la actualidad. En líneas generales la investigación apuntó a dos objetivos centrales: reconocer las características de la población de distintas carreras universitarias a los fines de señalar particularidades psicosociales de las mismas en relación a las trayectorias personales y escolares e identificar aspectos distintivos de cada población para establecer algunas relaciones entre disposiciones previas, elección de carrera y trayecto universitario. Se abordaron distintas facetas de la vida universitaria, según cómo los alumnos la iban viviendo. Uno de esos focos hizo hincapié (en relación a los aspectos que los alumnos experimentan como facilitadores u obstaculizadores) en las apreciaciones de los alumnos en relación a lo que ellos entendían por un buen profesor en la universidad. Dicha pregunta se articuló con la autoimagen de alumno y con el ideal de estudiante que ellos mismos expresaban.

2.- Referencias teóricas

La relación pedagógica puede ser entendida como una construcción vincular donde se conjugan aspectos subjetivos y sociales. Es una relación intersubjetiva situada en una estructura institucional que se define en el encuentro con el otro en un contexto social y normativo. Si bien este tipo de relación adquiere valor por el trabajo en torno al conocimiento, y es ello lo que le otorga su especificidad, van a ser las formas vinculares que asuma la relación lo que le imprimirá determinadas características que tendrán, en función de dicha configuración, determinados efectos.

Estamos afirmando que las tramas vinculares que se configuran en el aula favorecen, en mayor o menor medida, las posibilidades constructivas tanto de orden cognoscente como social.

Los docentes, como referentes significativos, han ido cumpliendo distintas funciones, diferenciadas según las edades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en cada nivel educativo. No es lo mismo la figura del docente en primer grado de la escuela primaria que el lugar otorgado a los profesores en cuarto o quinto año del nivel secundario. Las relaciones entre docentes y alumnos, y lo que se espera de dichas relaciones, están cargadas de significaciones colectivas compartidas. Pero es preciso decir que en cada vínculo pedagógico se particularizan formas de interacción según los rasgos singulares de los sujetos docentes y alumnos que se encuentran en dicha relación. En la universidad esta relación reedita formas previas, en vínculos transferenciales como así también constituye nuevas maneras de intercambio que se conjugan en función de lo esperado en este nivel educativo como así también en las tramas que se van generando en el lazo entre profesores y alumnos (Freud, 2000)

La relación pedagógica se construye en una trama intersubjetiva en la cual se enlazan deseos, saberes, expectativas, representaciones, ideales; en donde el docente está legitimado -a priori- por la institución, pero deberá ser él mismo el que se gane el lugar de autoridad. Dicho reconocimiento se genera a partir de los intercambios que se dan en tres dimensiones (Gómez, 2013).

La primera es la disciplinar y refiere al capital cultural incorporado e institucionalizadoⁱⁱ del profesor. Esta instancia es lo que lo legitima en el lugar del saber (Bourdieu, 2011).

La dimensión metodológica alude al tratamiento del contenido, en cual debe tornarse accesible y las estrategias didácticas deben procurar construcciones significativas y, por último, la dimensión vincular, que de ser positiva, genera las mejores condiciones de construcción de aprendizaje y de contención subjetiva y social. Es el mutuo reconocimiento intersubjetivo y el respeto mutuo lo que permite el despliegue armonioso de los procesos de aprendizaje, en un clima placentero y solidario que sostenga el trabajo intelectual (Habermas, 1997; Laino, 2000)

Los estudiantes, en su larga escolaridad han ido construyendo disposicionesⁱⁱⁱ lo que les permite moverse como pez en el agua en las instituciones educativas (Bourdieu, 1995; Lahire, 2006) Moverse de ese modo ha exigido un proceso de adaptación activo que les permite ir asimilando la novedad y comprendiendo la formas de acción particulares del lugar al que concurren durante la escolaridad. Se van dando cambios que requieren de un proceso de transformación de los sujetos

que tienen distinto impacto subjetivo, social e intelectual. Entre las novedades que tienen que tramitar, en un proceso de desequilibrios y re-equilibraciones^{iv} (Piaget, 2000), se encuentran los lazos con los docentes que pueden tener algunas semejanzas en cuanto a los aspectos estructurantes de la relación (conocimiento y autoridad) pero que adquieren otra dramaturgia^v en cada uno de los niveles educativos, comportando cada vez mayores exigencias, de diversa índole, a los estudiantes: ¿Qué dicen los alumnos al respecto, qué esperan de sus profesores, qué creen que los profesores esperan de ellos?, son algunas de las inquietudes que se analizan en este escrito. Son estas representaciones, re-construidas en el discurso, las que subyacen en las relaciones pedagógicas impregnando de una manera particular las formas de acción e interacción entre docentes y alumnos.

3.- Metodología

Se realizaron 34 entrevistas a alumnos de las distintas carreras entre los años 2010 y 2012. Este instrumento se administró luego de que estos mismos alumnos completaron una encuesta de preguntas cerradas y abiertas. Las encuestas indagaban sobre referencias sociodemográficas, vivencias en la escuela primaria y secundaria, cambios producidos en los cambios de nivel educativo, cambios por el ingreso a la universidad, consumos culturales, entre otras variables. Las entrevistas permitieron triangular datos y alcanzar mayor profundidad en algunos temas. Uno de esos temas fue el lugar otorgado al profesor universitario y la concepción de alumno que los mismos estudiantes expresaban. Las enunciaciones son las unidades de análisis abordadas en este artículo. Los estudiantes entrevistados cursaban, en ese momento, el segundo año de su carrera. Pertenecían a las Licenciaturas en Psicología y en Diseño Gráfico y a las carreras de Abogacía, Contador Público e Ingeniería en Sistemas, en una Universidad privada cordobesa.

A los fines de las interpretaciones de los datos recogidos con este instrumento cualitativo y haciendo foco en el tema que nos convoca, se ha dividido el análisis en tres partes: las características de un buen profesor en la universidad, lo que le pedirían a los profesores y, por último y como la otra parte de la relación pedagógica, lo que reconocen como preciso asumir en el lugar de alumno en la universidad.

4.- Resultados

4.-1 Sobre las características de un buen profesor en la universidad

Los estudiantes tienen expectativas en relación a sus profesores. Los docentes tienen un lugar bastante clave dado que son los mediadores entre la universidad como institución y las necesidades de los alumnos. Es en el aula en donde se producen los primeros encuentros y los profesores traducen aspectos de lo esperado en la universidad, dando sugerencias, haciendo comentarios, contando anécdotas, aludiendo a la normativa, etcétera.

Los primeros discursos docentes son que los que dan bienvenida a los ingresantes ofreciendo elementos, en mayor o menor medida, que pueden fungir como contención ante la incertidumbre.

A medida que los estudiantes van transitando las distintas clases van estableciendo comparaciones entre los estilos docentes, contemplando desde la forma de transmisión hasta el modo de vincularse, pudiendo expresar aspectos con los cuales se sienten más cómodos y gratificados.

La pregunta que se les hizo era sobre qué características para ellos debía tener un buen profesor en la universidad. La pregunta tenía un sesgo valorativo ya debían aludir a una caracterización de los aspectos positivos y negativos en el ejercicio de la docencia.

El dominio disciplinar es una condición sine qua non para el ejercicio de la docencia. Desde la función de profesores universitarios se da una condición indispensable de lugar de sujeto al que se supone saber (Lacan, 2005). La autoridad luego se legitimará si ello es reconocido por los alumnos. En las expresiones de los alumnos esta condición pareciera estar dada de antemano porque, en general, ellos no manifiestan que los profesores haya falta o insuficiente dominio conceptual. Las más valoraciones giran fundamentalmente en torno a lo metodológico y a lo vincular.

En la comunicación educativa, siguiendo a Laino (2000) hay tres componentes: el deseo, la autoridad y el conocimiento estructurado. El deseo es lo que motoriza al sujeto hacia una realización posible; los alumnos reconocen al docente en un lugar de autoridad como enseñante legitimado y, el conocimiento estructurado vinculadas a los procesos constructivos generados en la relación sujeto y realidad y donde cada alumno tendrá posibilidades efectivas en virtud de los y contextos particulares y las trayectorias de vida.

En muchas ocasiones se habla del deseo o del interés de los alumnos y en pocas oportunidades se menciona el deseo del profesor. Hay una inversión de energía que hace el docente, en función de su *Illusio* (Bourdieu, 2007). La *Illusio* se define por la inversión de libido en un juego social en el cual el agente quiere participar. El interés lleva a formar parte del juego y sentir que la pena participar y sostener dicho juego social. Los docentes deben encontrar, en el desempeño la profesión, envites (palabra que utiliza este autor) que lo mantengan entusiasmado en el sostenimiento de sus prácticas.

Los estudiantes expresan esta idea ligada a la pasión, a la forma particular en que se expresa el deseo en la transmisión de los contenidos, en el disfrute de enseñar y en los efectos positivos que ello conlleva en la vinculación con los alumnos.

Dos estudiantes de Diseño Gráfico respondían:

“Profesores que a mí me han gustado mucho tener tienen la particularidad de que adoran lo que están haciendo, lo adoran y te transmiten a través de esa pasión... pero además de eso, les gusta enseñar. Tienen la vocación de enseñar... porque muchas veces está el hecho de que no saben transmitir los conocimientos... por el hecho de que no te gusta enseñar. Si a uno le gusta enseñar, se motiva, aprende, ve otras formas de explicar.”(Entrevista N°2)

“Para mí los profesores tendrían que estar un poco más motivados ellos, como para poder motivarnos a nosotros” (Entrevista N°5)

El docente no solo transmite los contenidos de su disciplina, sino que en su modo de enunciación se cuelean aspectos patémicos. Las pasiones se articulan en el discurso y permiten captar estados emocionales, las que no pueden estar aisladas del cuerpo que modula el discurso. Greimas y Fontanille (2002) en su texto sobre semiótica nos dicen que “la sensibilización pasional del discurso y modalización narrativa son concurrentes, no se entienden una sin otra” (p. 21)

Los profesores se exponen cuando ofrecen su clase y es, en esta trama intersubjetiva, en la que los alumnos captan y traducen los estados patémicos que tienen incidencias en las formas que ellos toman la propuesta pedagógica. Los estudiantes lo traducen en la noción de motivación o desmotivación. En las relaciones establecidas entre psicoanálisis y pedagogía, Freud afirma en su texto *El interés pedagógico* (2000) que “sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil...” (p. 191)

Las particularidades en los estilos de enseñar de un docente impregnan la clase y generan una especie de atmósfera en la cual los grupos pueden ir alcanzando distintos grados de involucramiento. Como dice Freud (2001) la educación es una tarea imposible (del mismo modo que

governar y psicoanalizar) en el sentido de inconclusas, en las cuales la educación no se alcanza a satisfacer totalmente porque no finaliza nunca. Así la idea de educación que se deriva, siguiendo con Freud, es la de un proceso que no termina, que es inacabado, es incompleto. Esta imposibilidad también se vincula a otros dos aspectos. El primero al malestar que genera la educación por efectos de la derivación y postergación de la satisfacción inmediata como consecuencia de los procesos sublimatorios. El segundo a la imposibilidad de domesticación del deseo, a la aceptación de que el docente no domina el deseo del otro. Es un desafío del profesor, en la trama de relaciones educativas, que se vectorice la libido hacia objetos (educativos) que se vayan tornando deseables.

La relación dialógica es un eje esencial que favorece la relación pedagógica. Los estudiantes valoren a los docentes que dan la oportunidad de la palabra en un intercambio genuino y permanente. Se valora positivamente que otorgue el lugar para hablar y que genere condiciones de confianza para que los mismos se autoricen a preguntar y a aportar sus ideas.

“Para a mí un buen profe tiene que tener carisma, poder llegar al alumno, no ser de esos profes de la escuela antigua muy rectos de esto y esto, lo digo yo y es así y no me cuestionen porque no acepto tu opinión. Cosa que no noto mucho que esté acá, o sea lo contrario... (Entrevista N° 12, alumno de Psicología)

La posesión de conocimiento en el profesor es una condición necesaria pero, es su forma de transmisión y la particularidad comunicativa, que se configure en este proceso de transmisión, lo que hace que el alumno pueda sentirse invitado o repelido en el desafío de apropiación significativa del objeto de estudio. La aceptación y el rechazo pueden venir de la mano de las maneras en que el docente se posiciona para la transmisión y la manera singular que cada alumno tenga en la lectura de dicha posición.

“Primero que mantenga la atención, porque sobre todo... te puedo dar el ejemplo, justo nosotros tuvimos una materia, Estética, que las primeras clases tuvimos con un profe que era el suplente, pero era un desastre. Yo la veía a la materia y decía “pero qué horror la materia que estamos teniendo”... pero como la daba el tipo, o sea, la pasábamos mal, nos queríamos ir, no llamaba la atención... Y después, cuando vino el profe titular, al revés, nos parecía que estaba muy buena la materia, por cómo la daba, cómo la explicaba, aparte el tipo, como que el profesor, para mí, aparte de saber lo que da tiene que saber un poco más, cosa que pueda explicar y relacionar conceptos. Como hace éste profe con nosotros, que para mí sabe muchísimo. (Entrevista N°3, alumnos de Diseño Gráfico)

Escuchamos en las expresiones de estos alumnos como profesores de una misma asignatura, en un mismo grupo, pueden generar implicaciones disímiles, conllevando disfrute o rechazo por un área disciplinar.

4.2- Sobre lo que pedirían a los profesores.

Las propuestas dinámicas, que dan lugar al intercambio, son las más solicitadas. El aburrimiento, como consecuencia de una falta de asignación de sentido, genera un estado de ataraxia, por la cual el alumno “permanece físicamente” sin estar involucrado. La clase funciona como espacio proposicional, en la cual los otros sujetos pueden quedar progresivamente envueltos o desenlazados de la propuesta.

“Que no sea autoritario en el sentido de lo que yo digo es la verdad, eso para a mí es lo más importante diga lo que diga enseñe mal o bien si es una persona abierta o accesible ya es suficiente para a mí, eso es lo mejor y después si se generan diálogos y discusiones está perfecto yo estoy contenta por aquí los profes que tengo son todos así”. (Entrevista N° 11, alumno de Psicología)

Los estudiantes otorgan autoridad a los profesores y entienden que existe una relación asimétrica entre ellos pero, aun en esa asimetría, esperan una relación de reciprocidad en que el cual tengan espacios legítimos de participación activa en un contexto de respeto mutuo.

“Para mí tiene que ser simpático, tratable pero hasta un punto... porque por ahí se hacen tan los simpáticos y se hacen tan amigos del alumno que el alumno lo toma para la chacota y te olvidaste de la clase o sea... el tema de los chistes también, hay algunos profes que se van en chistes y vos decís ya está, aprendamos y listo...” (Entrevista N° 28, alumno de Abogacía)

“Un trabajo no tradicional alumno-profesor, ustedes se sientan, no saben nada, yo sé todo. Uso esta herramienta que tengo como herramienta de poder, el conocimiento, y ustedes se callan todos y escuchan” (Entrevista N° 23, alumno de Abogacía)

Los espacios de intercambio concebidos como oportunidad dialógica y los recursos diversos que el profesor coloque a disposición para el acceso al conocimiento, son dos variables bien valoradas. Las distintas puertas de entrada al objeto en estudio se viven de manera superadora cuando las comparan con la clase meramente expositiva. Es evidente que ese tipo de propuestas alientan a una mayor participación y a un tratamiento alternativo del contenido curricular.

“Como por ahí tratar de estimular a los alumnos, de enseñarles con otras formas, no solamente la típica clase que están todos en filas. Tratar de hacerlos trabajar en grupo o que se yo, con noticias periodísticas. Como bajarlos más a la realidad, son conceptos tan abstractos a los que no llega si no.

Entonces por ahí tratar de ir más a lo concreto, a la práctica para después poder llegar a la teoría”
(Entrevista N° 27, alumno de Abogacía)

Por otra parte los alumnos esperan que el tiempo de clase sea realmente un aporte sustantivo, un espacio en el que el profesor pueda ofrecer las explicaciones de los contenidos que luego estudian solos. En este punto les agrada que haya tintes de humor, anécdotas, momentos de distensión; pero alcanzando un equilibrio justo, de modo que la clase sea efectivamente una ocasión enriquecedora desde el punto de vista del tratamiento de los temas. Un estudiante de Ingeniería nos decía:

“Primero, por ejemplo, en algunos casos a veces los profes se explayan en temas que no tienen nada que ver con la materia. Eso no está bueno, a veces cuando se ponen a hablar, se van por las ramas y hablando de otra cosa y eso no está bueno. Y a veces uno se la tiene que fumar porque no podés decir: - che, mirá te estás yendo, no podés, tenés que quedarte callado...” (Entrevista N° 31, alumno de Ingeniería)

Para los estudiantes la posibilidad de comprensión de los conceptos se articula de manera necesaria con las ejemplificaciones dadas en la clase. Los conceptos requieren para su apropiación de un enlace con referencias concretas que faciliten esa construcción. Aprender la teoría es un proceso más asequible cuando los profesores ofrecen variedad de ejemplos, alusiones que ayudan a organizar lógicamente dichas nociones que se harían probablemente inabordables de otra forma, o que en algún punto, se podrían incorporar de manera poco significativa.

“...yo aprendo mucho dando ejemplos o relacionándolo con algo que a mí me parece es la forma que yo después voy al libro y tengo leerlo nada más, me parece que tiene que tener eso. ¿Qué más tiene que tener? Muchos ejemplos de la vida cotidiana, me parece que eso hace mucho al profesor, porque no es que abre el libro y dicta, si no que relaciona con su experiencia profesional. (Entrevista N° 11, alumno de Psicología)

Otro aspecto fundamental es que los docentes mantengan y respeten un encuadre de trabajo pautado desde el inicio del dictado de la materia. Ingresar a hora, responder las inquietudes en tiempo y forma, cumplir con los tiempos de entrega de trabajos, identificar a los alumnos, establecer los criterios de evaluación claros; son todos éstos los elementos que se deben acordar y comunicaren el marco del desarrollo de la asignatura.

“Vos venís 8:30 y que caigan a las 9:30 o a las 10 y que encima a las 12 te dicen bueno ándate y no te explicaron nada...” (Entrevista N° 7, alumno de Contador Público)

“Valoro que sean exigentes, porque a mí me gusta aprender, y después saber qué se me evalúa. (Entrevista N° 2, alumno de Diseño Gráfico)

El estudiante espera que el profesor mantenga este encuadre de trabajo como organización necesaria, anticipando lo esperado y resguardando las acciones que se regulan previa normativa aceptada.

“Lo mínimo, venir en horario, no faltar porque si... y por ahí no solo explicar formulas, conocer más a los alumnos y explicar con más contacto con la realidad... capaz no saberse el nombre pero si “me acuerdo que te fue bien o algo así”... (Entrevista N° 8, alumno de Contador Público)

“Hay mucho profesores que es una entrega de trabajo práctico y... “profe en la próxima clase se la puedo entregar”... y bueno, la pasamos, la pasamos... pero estoy en la universidad no estoy en el secundario. (Entrevista N°4, alumno de Diseño Gráfico)

El paso de la escuela secundaria a la universidad supone un proceso de adaptación activa de los alumnos a las nuevas exigencias institucionales, intelectuales, sociales. Poder ir asumiendo estos cambios requerirá de la construcción de disposiciones que les permitan moverse en este contexto, pudiendo actuar de manera eficaz en este inédito espacio. Los profesores son pieza clave en el acompañamiento durante los dos primeros años de la carrera. Los estudiantes entienden que son ellos los que pueden allanar el camino o convertirlo en un recorrido completo de obstáculos. Una alumna expresa al respecto:

“Por empezar en tener bastante claro que en nuestro país el sistema educativo con respecto a los secundarios no es muy de mucha calidad por decir de una forma. Entonces la mayoría de los alumnos salen si tener conocimientos generales y básicos que debería tener para la universidad y eso es algo que no tienen en cuenta los profesores para empezar, la mayoría. Entonces eh, como que te encontrás con un choque bastante marcado en ese sentido porque te hablan con conceptos que vos con las herramientas que tenés no, no estás en las condiciones para manejarlos. Entonces por ahí, eh, tratar de que se hable, de suavizar ese paso. Eso sería para mí lo que más se falla como profesor” (Entrevista N° 26, alumno de Abogacía)

Por tanto, para los estudiantes la figura del profesor es sumamente relevante y un factor clave en el proceso de adaptación durante el primer tramo de la carrera.

4.-3 Sobre lo que es preciso asumir como alumno en la universidad

Los estudiantes ingresan a la universidad con ciertas creencias e ideas sobre lo que se espera de ellos en esta institución. Desde el nivel secundario y desde el entorno familiar se pueden ir prefigurando nociones acerca de lo que les significará “estar en la universidad”. Por otra parte ya tienen un largo recorrido en la escolaridad que ha ido dejando marcas en el proceso de constitución como alumno. Han ido construyendo un concepto sobre sí mismo en relación a la forma de “ser

estudiante”, producto de una trayectoria en la que, a partir de múltiples interacciones, se ha ido identificando y tomando enunciados que le han sido significativos, en donde las palabras proferidas, los gestos, las acciones de esos referentes han tenido efecto en la construcción identitaria.

Cabe destacar que siempre puede haber una distancia entre que se enuncia (como Ideal del Yo o como lo socialmente esperado) y lo que efectivamente los sujetos hacen luego en la práctica. Sin embargo la valoración sobre lo escolar, su recorrido por las instituciones educativas, la relevancia que de la familia se dé a los estudios, entre otros, van conformando ese ideal con el que el sujeto se va identificando.

Tres estudiantes de Abogacía, en su escolaridad anterior (nivel primario y secundario), se describen como:

“Me veía buena alumna, o sea no excelente, ni excelentes promedios pero bastante bien llevadero... o sea nunca tuve malas notas (...) El secundario también. En el secundario estuve hasta en el orden de mérito no de los mejores pero bueno. Algo es algo” (Entrevista N° 29)

“Era muy estudiosa. Mucho más que ahora, porque me encantaba, como mi hermana iba a la escuela y yo me entusiasmaba y hacía todo. Me gustaba mucho porque era un colegio de campo y, más que una escuela, era como una familia” (Entrevista N° 30)

La universidad supone nuevas exigencias que son reconocidas desde antes de entrar a esta institución. En el discurso social circulan ideas ligadas a la responsabilidad, dedicación, compromiso, como cualidades que son indispensables para estudiar en la universidad. Asumen que estos atributos deben estar de antemano para que les vaya relativamente bien en sus estudios. Una vez que comienzan a transitar las aulas constatan que le es esforzado sostenerse para lo cual deben desplegar estrategias y construir nuevos esquematismos para poder estar allí y sentirse “como peces en el agua”.

“Era súper inquieta, hacía cualquier cosa pero no, me gustaba mucho ir al colegio. Me gustaba claro porque era mi segunda casa entonces mis compañeros eran como mis hermanos y hacíamos todo juntos. Entonces me encantaba ir al colegio en la primaria. Ya el secundario se empezó a poner un poco más difícil pero (...) Veía que me costaba, yo por ahí me molestaba un poco ir al colegio secundario pero bueno.

- *¿En qué sentido?*

“En nada, en que no es lo mismo que el primario, la dificultad no es la misma que el secundario, cada etapa no es la misma que la anterior. Siendo un poco más difícil, es como que uno no aguanta que se hagan las cosas un poco más difíciles. Pero bueno, me mantenía, iba porque me mantenía

esas ganas de ir por un montón de motivos. Tenía mis amigos, mis profesores que yo los re quería porque los conocía desde que era re chica entonces eso era como que me daba el empujón para seguir yendo y para bueno, para ponerle pilas y no. Nunca me llevé una materia por ejemplo pero siempre me costaba digamos, estaba ahí que tenía una prueba y, los finales y no. Pero bueno.(Entrevista N° 19)

Algunos estudiantes sostienen que como punto de partida debe existir un deseo genuino por estudiar. Sustentan que para estar cursando efectivamente deben querer hacerlo, es decir, si hay motivos que los llevan a hacer esto y no otra cosa. Efectivamente debe moverlos una especie de interés, ilusión, Illusio, como investidura libidinal que hace deseable el estudio y por lo que se invierte energía psíquica, ya que el juego social vale la pena. Alumnos de distintas carreras expresan algo semejante:

*“Creo que más que nada es estar cautivado, que le guste lo que está haciendo y que lo haga”
(Entrevista N° 14, alumno de Psicología)*

“Que sepa bien lo que quiere, que no, no venga a la universidad por compromiso, porque se le ocurrió, darse cuenta de lo que quiere e ir a eso es lo que veo que sería un buen alumno, si tiene un objetivo y lo va cumpliendo, está bien, cuando vienen aunque hagan las cosas más o menos bien pero parece que fuera de forma desinteresada, me parece que no” (Entrevista N° 9, alumno de Contador Público)

Querer, deber y poder como requisitos para lograr alcanzar el propósito. El vínculo con el conocimiento es la principal razón de existencia de la universidad. Hay exigencias y desafíos que tienen que encarar y superar positivamente para sostenerse en su proyecto de estudio. El impacto mayor se pone en dos palabras: la cantidad para estudiar y la administración eficaz del tiempo disponible.

“Y un buen alumno se tiene que manejar muy bien los tiempos, tiene que saber qué tiempo tiene. Yo creo, no sé si está bien o está mal, pero creo que vaya al ritmo de la clase, digamos, de lo que va el profesor, porque eso facilitaría muchísimo” (Entrevista N°1, alumno de Diseño Gráfico)

Valoran como necesaria una actitud de apertura ante el conocimiento, es decir una inquietud por saber y por aceptar la necesidad de aprender como condiciones que abren camino a una nueva construcción. Esta idea se articula con la noción de deseo, ¿cuando se valora la clase como un situación de crecimiento, en un involucramiento lejano a una forma de impasibilidad. El desinterés de los pares genera malestar a quienes entienden que es una oportunidad de aprendizaje. En varios casos esa situación se repite. Las distracciones en el grupo son menos tolerables que en la escolaridad anterior, posiblemente porque las exigencias de evaluación también sean mayores y

porque el posicionamiento del joven ya no puede ser el mismo que cuando iba a la escuela secundaria.

“Que yo no puedo venir como diciendo o sea, estar abierto a aprender o sea. A saber hay un montón de cosas que no las conocés. Porque yo puedo amar mucho a la abogacía pero hay un montón de cosas que no las sé. Entonces, estar abierto a eso, a escuchar lo que el profesor te está diciendo y aprenderlo y nada, mantenerte en tu posición de alumno porque si vos sos alumno podés exigir que el profesor te explique cuando vos no entendés, pero tampoco la exageración yo, noto feas actitudes en algunos compañeros como que, si soy alumno vengo y hago lo que quiero, no sé si es tan así. Porque todo bien, vos hacé lo que vos quieras pero no le faltes el respeto al profesor, en la clase estoy diciendo. Es como que estoy en clase, hago lo que quiero, estoy al fondo hablando, hablando, hablando o jugando con el teléfono bárbaro, pero tratalo de hacer... porque molesta al resto... Si no tenés ganas de estudiar no vengas y si tenés ganas de estudiar pero te aburre la clase bueno, estudiá y vení a rendir no más. (Entrevista N° 20, alumno de Abogacía)

Para poder aprender hay ciertas cualidades apreciadas positivamente que se deben tener como responsabilidad, compromiso, seriedad, constancia, persistencia, perseverancia, respeto al profesor y a los pares, gusto por lo que se hace - entre otras ya abordados-, a los que se suman prácticas que pueden coadyuvar en un buen rendimiento como alumno. El ser parte de la clase, tomando palabra y acción, pareciera ser una buena estrategia que colabora en la construcción de conocimiento. Dicen al respecto, estudiantes de distintas carreras:

“Yo creo que la participación, la congruencia a la clases, que es muy importante y bueno la responsabilidad” (Entrevista N° 13, alumno de Psicología)

“Yo tengo un profe este año que creo que lo que valora más es que vos vayas a clase, hagas todos los ejercicios y preguntarle o que se yo estar atento” (Entrevista N° 10, alumno de Contador Público)

“Tratar de prestar atención en toda la clase, si tiene dudas preguntarlas, para tratar de llevar todo a tiempo los temas, los exámenes, las tareas” (Entrevista N°2, alumno de Diseño Gráfico)

Por último, otro aspecto destacado refirió a las implicancias éticas, en el presente y a futuro, respecto de la formación profesional. Hay una toma de conciencia de las consecuencias que pueden representar en el futuro su posición actual ante los estudios. Es la trascendencia que se le otorgue a la formación durante la carrera la que incidirá en el futuro desempeño profesional respecto del impacto de su ejercicio en los sujetos que son los destinatarios de sus decisiones y acciones, para lo se espera este que el que es hoy alumno, mañana profesional, esté facultado. Un estudiante manifiesta al respecto:

“ Y que sea honesto, que estudie y que este comprometido y que le guste lo que estudia, porque para a mí eso es lo más importante porque si no te gusta lo que estudias, no te comprometes con la carrera a futuro porque yo por ahí no quiero zafar porque yo digo no, el día de mañana cuando sea psicólogo y tenga que hacer esto lo tengo que saber no puede ser que haya zafado, voy a tener al frente a un paciente y voy a decir hay no esto no lo estudie. Me parece que uno tiene que estar comprometido con lo que eligió.”
(Entrevista N° 15, alumno de Psicología)

En segundo año de la carrera no es común que ya estén expresando esta proyección, sin embargo algunos de los alumnos ya lo podían anunciar. Si bien ya piensan en lo posible, la gran parte de la energía se invierte en los aspectos vinculados a estudiar y aprender a los fines de aprobar. Además, para algunos jóvenes estos primeros años son de confirmación o modificación en torno a la elección de carrera.

5.- Hacia el cierre.

La forma en que cobra vida la relación pedagógica en la universidad puede ser comprendida a partir de las maneras particulares en que los sujetos, alumnos y docentes, viven y entienden dicha relación. Poder objetivar aspectos de los discursos, para compartirlos con el equipo docente y con otros investigadores, puede colaborar en la revisión de los presupuestos.

Para ello es indispensable otorgar voz a los destinatarios de las propuestas de enseñanza, es decir, a los estudiantes. Se estima que estas interpretaciones puedan ser presentadas y debatidas con aquellos que encarnan la docencia, a los fines de reflexionar, compartir, revisar y construir un saber compartido sobre la educación universitaria, que pueda dar lugar a nuevas formas de acción docente, encaminadas a la generación de espacios en los que el vínculo discurra en un clima armonioso que colabore en la construcción de procesos formativos sustantivos y genuinos.

ⁱ El asesoramiento pedagógico se llevó a cabo en la Universidad privada- Córdoba, Argentina- entre el año 2009 y el año 2013.

ⁱⁱ Entiéndase por capital cultural incorporado a las disposiciones durables que han supuesto inversión de tiempo y energía en su incorporación, como propiedad hecha cuerpo (habitus profesoral). El capital cultural en estado institucionalizado se vincula al título o títulos que tiene el docente como certificación que otorga un reconocimiento institucional de aptitudes, competencias, conocimientos

ⁱⁱⁱ Para ambos autores las disposiciones sociales se construye, no son esquemas mentales naturales que se han heredado o esquemas innatos que se actualizan en la experiencia. Lahire, en una concepción cercana a la de Piaget respecto de las estructuras cognitivas, entiende que la socialización se vincula a una “repetición de situaciones estabilizadas y estructurantes (...) es la que produce en cada individuo las anticipaciones prácticas y los esquemas estructurantes, es decir, las disposiciones o los hábitos mentales o comportamentales que le disponen a aprehender en forma específica las futuras interacciones y situaciones a que estaré sometido” (2006, p. 259) La idea de repetición no es la de copia idéntica, Por ello decimos adaptación activa como acciones constructoras de nuevos esquemas

^{iv} Se establece una semejanza en la idea de adaptación activa con los procesos de equilibración de las estructuras cognitivas del que habla Piaget en sus investigaciones. La formación de conocimientos puede explicarse por este proceso en que se dan equilibraciones y reequilibraciones bajo los mecanismos de asimilación y acomodación en la relación sujeto y realidad.

^v Goffman (2009) cuando refiere a las actuaciones (y podemos pensar aspectos de la docencia que cobran esta forma) hace alusión a la realización dramática en tanto el sujeto en la interacción expresa las capacidades que alega tener y llevar adelante la tarea central que supone la competencia específica del ser profesor.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo
- Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Freud, S. (2000) *El interés por el psicoanálisis* (1913) en Obras completas Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (2000) *Sobre la Psicología del Colegio* (1914) en Obras completas Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (2001) *Análisis terminable e interminable* (1937) en Obras completas Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Goffman, I. (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. **Buenos Aires: Amorrortu.**
- Gómez, S. (2012) La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria en Merlino, A & Ayllon, S. (Coord.) *Experiencias en Investigación Educativa*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Gómez, S. (2013) *Gestión, evaluación y asesoramiento pedagógico en la enseñanza universitaria*. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116177>
- Gómez, S. (2014) Estudio exploratorio en poblaciones estudiantiles que cursan Contador Público, Licenciatura en Diseño Gráfico y Licenciatura en Psicología. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. En *Revista Praxis Educativa*. La Pampa: Miño y Dávila,
- Greimas, A & Fontanille, J. (2002) *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Habermas, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra
- Lacan, J. (2005) *Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Seminario 11*. Buenos Aires: Paidós.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens
- Laino, D; Vissani, L.; Gómez, S. & Barrale, S. (2010) *Estudiantes universitarios de Educación en Córdoba: estudio descriptivo*. Ponencia presentada en II Reunión Nacional De Investigadoras/es en Juventudes de Argentina “Líneas Prioritarias de Investigación en el Área Jóvenes /Juventud. La Importancia del Conocimiento Situado” Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. Universidad Nacional de Salta Publicación en CD.
- Piaget. J. (2000) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI